



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Rector Emérito: Dr. Roberto Kertész

Rector: Mgter. Nestor H. Blanco

Vice Rectora Académica: Arq. Ruth Fische

Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales: Lic. Beatriz Labrit

Directora Carrera de Psicopedagogía: Lic. Laura Waisman

Directora Educación Virtual: Lic. Ivana Garzaniti

Tutor temático: Lic. Karina Sambataro

Tutor metodológico: Lic. J Uganetti y Lic. M. Muller

Autor de tesina: Martín Carolina

N° de Legajo: 17999

Título: La inclusión en la escolaridad común de niños con Trastornos del espectro autista en edades tempranas

Lugar: Ciudad autónoma de Buenos Aires

Fecha de entrega: 12 de Noviembre de 2018

Índice

1. Introducción.....	3
2. Marco Teórico.....	5
2.1 Definición y las distintas concepciones del autismo a lo largo del tiempo.....	5
2.2 Trastorno generalizado del desarrollo (TGD).....	7
2.3 Trastorno del espectro autista (TEA)	9
2.4 Valoración precoz y atención temprana de los TEA	11
2.5 Educación de alumnos con TEA.....	15
2.6 ¿Integración o inclusión?	17
2.7 Escuela y Diversidad.....	19
2.8 Integración escolar	21
3. Antecedentes	32
4. Planteo del Problema.....	39
5. Objetivos	39
6. Método	40
6.1. Diseño	40
6.2. Participantes	40
6.3. Técnicas de recolección de datos	40
6.4. Procedimiento	40
7. Análisis de resultados.....	41
8. Conclusiones	43
9. Referencias.....	47
10. Anexos.....	50

1. Introducción

Autismo es un término que fue utilizado por primera vez por Leo Kanner para referirse a una enfermedad mental dentro del grupo de trastornos del desarrollo.

El autismo implica un modo distinto de pensar y vivir. Afecta la forma que un niño percibe el mundo. Y “trastornos del espectro autista” (TEA) es el término que se utiliza para dar cuenta de las distintas manifestaciones de gravedad del autismo. Incluye, entre otras, a personas con autismo de “alto funcionamiento” o con Síndrome de Asperger.

Los síntomas, por lo general, están presentes durante toda la vida. Una persona afectada levemente, y con un abordaje terapéutico apropiado, puede llevar una vida independiente y sólo aparentar ser algo peculiar.

Hace 25 años se identificaban 1 caso de autismo por 2500 niños. Actualmente se acepta que es de 1 caso cada 68 niños. Son 3 o 4 veces más frecuente en varones que en mujeres, se da en todas las razas y clases sociales. El síndrome de Asperger la relación es de 8:1 (hombres/mujeres).

Las evidencias científicas actuales plantean como causas la multifactorialidad, una compleja interacción de factores genéticos y ambientales. No hay una causa única encontrada. Sí se conoce que son trastornos de origen neurobiológico: son trastornos del neurodesarrollo.

El tratamiento ha estado influenciado por su posible causa. Así en los años 50 y principios de los 60 se consideraba que era un problema emocional y afectivo, y el tratamiento se centraba en aspectos psicodinámicos tanto de los niños como de sus padres.

En los años 60 se hablaba de la naturaleza cognitiva del autismo y se aplicaron principios conductistas del aprendizaje a la vez que se enseñaba a los padres a utilizarlos en el hogar;

también se desarrollaban enfoques educacionales, y se evaluaron procedimientos específicos del aula.

En los años 80 se desarrollaron programas de gran amplitud y estudios de investigación específicos para determinar cuáles son las estrategias de enseñanza más adecuadas. Las verdaderas causas aún se desconocen.

No existe un marcador biológico ni un estudio/test específico diagnóstico para los TEA.

Es muy importante la interacción de niños con espectro autista en ambientes naturales. Si naturalmente estos niños no pueden adquirir las funciones mentales, no será excluyéndolos de esos ambientes que se conseguirán mejores resultados.

La educación adecuada en estos niños es fundamental para potenciar sus posibilidades y generar las condiciones para lograr las mismas metas que se propone para la educación de todo niño, de toda persona; potenciar su equilibrio y desarrollo personal, capacitar al máximo sus habilidades, y orientar su comprensión y adaptación a la vida humana.

Si bien requieren un tratamiento específico, es dentro de esos entornos, que de a poco y en sus tiempos podrán comenzar a atribuir un sentido y significado a sus actos y a los actos de los demás. Sentido y significado que todo sujeto en su devenir recibe también desde la mirada social que se tenga sobre ellos. La cual muchas veces los deja excluidos y así quedan en la medida que no encajan con lo esperable, cuando no responden a las expectativas. Pareciera que a más exclusión más aislamiento.

Las personas con autismo tienen características únicas, las cuales, a nuestros ojos podrían manifestarse como diferencias o discapacidades, pero no son más que diversas formas de ver el mundo: ni mejores ni peores, sino distintas. Estas diferencias plantean para las personas con autismo muchos desafíos al vivir en esta sociedad.

El desafío es la construcción de una sociedad y en particular de una educación y escuela en la que las diferencias no sean un desafío sino una posibilidad de enriquecimiento y desarrollo.

López Melero (2004) dice que una cultura de la diversidad no consiste en que las culturas minoritarias se sometan a las condiciones que le imponga la cultura hegemónica, sino que la sociedad es la que debe cambiar sus comportamientos y sus actitudes con respecto a los colectivos marginados, para que estos no se vean sometidos a la tiranía de la normalidad.

2. Marco teórico

2.1 Definición y las distintas concepciones del autismo a lo largo del tiempo.

Leo Kanner (1943), psiquiatra Austríaco/Estadounidense de la universidad Jhon Hopkins, acuñó el término de Autismo por primera vez para referirse a una enfermedad mental calificable dentro del grupo de trastornos del desarrollo. Menciona 3 aspectos fundamentales en las personas con autismo. En primer lugar las relaciones sociales: para él, el rasgo fundamental del autismo era “la incapacidad para relacionarse normalmente con las personas y situaciones”. En segundo lugar menciona la comunicación y el lenguaje: destacaba deficiencias y alteraciones en ambas. En algunos hay ausencia de lenguaje, en otros un uso extraño del mismo con alteraciones como la ecolalia (tendencia a repetir emisiones oídas, en vez de crearlas espontáneamente), tendencia a comprender las emisiones de forma muy literal, la inversión de pronombres personales, la falta de atención al lenguaje, la apariencia de sordera en algún momento del desarrollo y la falta de relevancia de las emisiones. Y en tercer lugar la insistencia en la invariancia del ambiente: la inflexibilidad, la rígida adherencia a rutinas y la insistencia en la igualdad de los niños autistas. Se reduce la gama de actividades espontáneas y la conducta del

niño está gobernada por un deseo ansiosamente obsesivo por mantener la igualdad. Kanner relacionaba esta característica con la incapacidad de percibir o conceptualizar totalidades coherentes y la tendencia a representar las realidades de forma fragmentaria y parcial.

Se pueden diferenciar distintas etapas del autismo. Según Riviere, A. (2007), la primera etapa o primer período de estudio del autismo va desde 1943 hasta 1963. El autismo es un trastorno emocional, producido por factores emocionales o afectivos inadecuados en la relación del niño con las figuras de crianza. Estos factores dan lugar a que la personalidad del niño no pueda constituirse o se trastorne.

Las propuestas terapéuticas desarrolladas iban dirigidas principalmente a tratar de resolver los supuestos conflictos emocionales que habría entre los niños y sus madres. Incluso, a menudo se proponía sacar al niño del contexto familiar.

Estas ideas hoy son consideradas falsas, pero fueron muy influyentes en los primeros veinte años de estudio del autismo y dejaron una larga estela de mitos que persisten hasta hoy en la “visión popular”.

La segunda etapa va desde 1963 hasta 1983. Se fue abandonando la hipótesis de padres culpables a medida que aparecían los primeros indicios de la asociación del autismo con trastornos neurobiológicos. Los nuevos modelos del autismo se basaron en investigaciones empíricas rigurosas y controladas. En los años sesenta, setenta y ochenta la educación se convirtió en el tratamiento principal del autismo. En ello influyó: el desarrollo de procedimientos de modificación de conducta y, la creación de centros educativos dedicados específicamente al autismo.

Finalmente aparece el enfoque actual del autismo. El cambio principal en el enfoque general del autismo consiste en su consideración desde una perspectiva evolutiva, como un trastorno del

desarrollo. Supone una desviación cualitativa importante del desarrollo normal. La consideración tradicional del autismo como “psicosis infantil” fue sustituida por “trastorno profundo del desarrollo”.

En los procedimientos para tratar al autismo también se han producido cambios importantes. La educación se ha caracterizado por un estilo más pragmático y natural, más integrador y menos “artificial”, más centrado en la comunicación.

La definición del autismo ofrecida por Kanner (1943) sigue estando vigente actualmente, con sus tres núcleos de trastornos: trastorno cualitativo de relación; alteraciones de la comunicación y el lenguaje; y falta de flexibilidad mental y comportamental.

La definición del autismo se emplea por lo general para definir sintéticamente a todos los trastornos incluidos desde Kanner hasta el DSM-IV bajo la denominación de “trastornos generalizados del desarrollo” o, en la actualidad, en el DSM-V, con el título de “trastornos del espectro autista” (Cadaveira y Waisburg, 2014).

2.2 Trastornos generalizados del desarrollo (T.G.D.)

Como argumentan Cadaveira y Waisburg (2014), dentro de los trastornos generalizados del desarrollo, el DSM-IV engloba el trastorno de Rett, el trastorno desintegrativo infantil, el trastorno de asperger y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado, también llamado autismo atípico (para las personas que reúnen algunos criterios para el diagnóstico de trastorno autista o trastorno de asperger, pero no todos).

El uso del término “generalizado” puede resultar confuso o ambiguo, implicaría una afectación en todos los aspectos del desarrollo. Esto no es correcto, ya que algunas personas con autismo tienen un desarrollo “neurotípico” en algunas áreas, y afectado en otras. Por lo tanto el desarrollo no está afectado de manera “generalizada”.

El manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, DSM-IV(1994), define el Trastorno autista sosteniendo que estas personas pueden mostrar una amplia gama de síntomas comportamentales, en la que se incluyen la hiperactividad, ámbitos atencionales muy breves, impulsividad, agresividad, conductas auto-lesivas y, especialmente en niños, rabietas. Puede haber respuestas extrañas a estímulos sensoriales. Por ejemplo: umbrales altos al dolor, hipersensibilidad a los sonidos o al ser tocados, reacciones exageradas a luces y olores, fascinación por ciertos estímulos.

También alteraciones en la conducta alimentaria y en el sueño, cambios inexplicables de estados de ánimo, falta de respuesta a peligros reales o, temor inmotivado intenso a estímulos que no son peligrosos.

Rivier, A (2007) menciona que el momento más dramático del autismo es ese período crítico del desarrollo que abarcan los tres años que van desde los 18 a los 54 meses. Los niños están más aislados, ofrecen una impresión más desoladora de soledad, se entregan más obsesivamente a sus estereotipias, tienen más alteraciones de conducta, presentan emociones más lábiles e incomprensibles, tienen más rabietas y poseen menos destrezas funcionales de relación con las personas y las cosas. El ritmo de los cambios depende mucho de la capacidad intelectual y la gravedad del trastorno.

El autismo es en gran medida la consecuencia de un trastorno importante de procesos críticos del desarrollo que tienen lugar en el niño normal en el llamado “período preoperatorio”. Según Cadaveira y Waisburg (2014) no es una enfermedad sino una condición, un trastorno que afecta a la persona a lo largo de su vida y que no tiene cura.

Hans Asperger (1944) describió el Síndrome de Asperger al identificar un patrón de comportamiento y habilidades muy específicas, predominante en niños varones. Lo denominó

“psicopatía autista”. Este síndrome está incluido dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) y está considerado un Trastorno de Espectro Autista (TEA). La intervención en edades tempranas cobra una gran importancia en su evolución, minimizando las dificultades que este conlleva.

El Síndrome de Asperger se sitúa en el nivel de mejor funcionamiento y pronóstico dentro de los TEA.

El trastorno del desarrollo no especificado se caracteriza por síntomas más leves de autismo o síntomas en un solo dominio, por ejemplo, dificultades en el área de la comunicación tanto verbal como no verbal.

2.3 Trastornos del espectro autista (T.E.A)

Lorna Wing (1995) desarrolló el concepto de “espectro autista”. Recogió los escritos y las investigaciones de Asperger en el artículo titulado “El Síndrome de Asperger: un relato clínico”, publicado en 1981. Ella identificó tres grandes áreas afectadas, las cuales dieron lugar a la denominada Triada de Wing, siendo estas áreas: 1) competencia de relación social, 2) comunicación, 3) inflexibilidad mental y comportamental (Cobo Gonzáles, Morán Velasco, 2011).

Dos ideas para entender este concepto: por un lado que el autismo en sentido estricto es sólo un conjunto de síntomas y se define por la conducta. No es una enfermedad. Puede asociarse a diferentes trastornos neurobiológicos y a niveles intelectuales muy variados. En el 75% de los casos de autismo de Kanner se acompaña de retraso mental. Por otro lado que hay muchos retrasos y alteraciones del desarrollo que se acompañan de síntomas autistas, sin ser cuadros de autismo.

Para el conjunto de personas con cuadros situados en el espectro autista puede establecerse un continuo en que los síntomas que corresponden a unas mismas dimensiones varían, dependiendo de factores como el nivel intelectual, la edad y la gravedad del cuadro.

La idea de trastorno define una condición en la que se ven alteradas cualitativamente un conjunto de capacidades en el desarrollo comunicativo, social y cognitivo.

El término espectro explica la dispersión de los síntomas. Nos encontramos ante un conjunto de síntomas semejantes que permiten identificar el trastorno pero que a la vez presentan una amplia diferencia en la afectación de los mismos.

El concepto de espectro autista incluye a todos los niños que presentan algún rasgo de los característicos de las patologías autistas, en diferente área o intensidad. Nos permite reconocer la gran variabilidad de manifestaciones que incluyen los TEA, los aspectos que tienen en común y los rasgos que los diferencian.

Actualmente, el DSM-V (2013) reemplazó el término trastorno generalizado del desarrollo (TGD) por trastorno del espectro autista (TEA). Dentro del TEA se encuentran el autismo, los trastornos generalizados del desarrollo no especificado (TGD-NE) y el Síndrome de Asperger, se eliminó el Síndrome de Rett y se fusionó la “tríada” en 2 dimensiones: comunicación social e interacción social.

Se piensa el autismo ya no como una categoría diagnóstica única, sino como una dimensión más abarcadora y no tan restringida.

Esta nueva descripción sobre autismo-los TEA- nos muestra de manera clara que bajo ningún punto de vista un niño con autismo puede ser visto igual que otro. Puede decirse entonces que no existe un autismo, sino un amplio espectro de manifestaciones clínicas sobre el autismo. Será fundamental conocer las capacidades y las características de cada niño, para así

poder plantear estrategias terapéuticas y apoyos adecuados para cada paciente con TEA (CadaveirayWaisburg, 2014).

Las personas con Espectro autista tienen problemas para: comunicarse, estar con otros y disfrutar la compañía mutua, pensar lo que ocurre en el mundo o en la casa, entender nuestros pensamientos, saber que va a ocurrir después, comprender lo que ocurrió antes.

Tienen un desarrollo deficiente de la interacción, comunicación social y aprendizaje.

2.4 Valoración precoz y atención temprana de los T.E.A.

La valoración precoz en personas con T.E.A. es determinante para iniciar una atención temprana y un tratamiento adecuado, siendo fundamentales para favorecer el pronóstico y la evolución posterior del niño y para que la familia maneje adecuadamente las dificultades que se presentan como consecuencia de esta situación. En la práctica resulta difícil la detección temprana. A muy pocos niños con sospecha de TEA se les deriva a servicios especializados antes de los 3 años de edad.

En la actualidad se han elaborado instrumentos específicos de detección que pueden ser usados por pediatras, padres, educadores, y otros profesionales. Estos instrumentos facilitan el primer paso a la derivación de un diagnóstico temprano de los trastornos del espectro autista. Logrando la claridad en el diagnóstico, las acciones podrán estar dirigidas al niño con TEA, a su familia y al entorno, reduciendo de esa manera el estrés familiar con el fin de facilitar que los apoyos otorgados permitan la disminución de los problemas de conducta en los niños, el desarrollo de la comunicación y su integración escolar.

Como define el Libro blanco de la atención temprana (2000), la atención temprana es un conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o

permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar.

El principal objetivo de la atención temprana es que los niños que presentan trastornos en su desarrollo o tienen riesgo de padecerlos, reciban, siguiendo un modelo que considere los aspectos bio-psico-sociales, todo aquello que desde la vertiente preventiva y asistencial pueda potenciar su capacidad de desarrollo y de bienestar, posibilitando de la forma más completa su integración en el medio familiar, escolar y social, así como su autonomía personal.

Siguiendo con el Libro blanco de la atención temprana (2000) podemos sostener que los objetivos de la atención temprana son: reducir los efectos de una deficiencia o déficit sobre el conjunto global del desarrollo del niño; optimizar, en la medida de lo posible, el curso del desarrollo del niño; introducir los mecanismos necesarios de compensación, de eliminación de barreras y adaptación a necesidades específicas; evitar o reducir la aparición de efectos o déficits secundarios o asociados producidos por un trastorno o situación de alto riesgo; atender y cubrir las necesidades y demandas de la familia y el entorno en el que vive el niño; considerar al niño como sujeto activo de apoyo.

En la planificación de los apoyos, se debe considerar el momento evolutivo y las necesidades del niño en todos los ámbitos y no sólo el déficit o discapacidad que pueda presentar.

La evolución de los niños/as con TEA, dependerá en gran medida de la fecha de la detección y del momento de inicio de la atención temprana.

Es importante considerar en qué momento de la crisis están los padres para planificar los apoyos que pueden recibir, considerando cuáles son las necesidades específicas que tienen en ese período.

También es importante ayudar a los padres a superar las distintas fases del proceso de aceptación de la nueva realidad de su hijo y atender a sus demandas y necesidades de información y formación.

Cuanto menor sea el tiempo de ausencia de estímulos, mejor aprovechamiento habrá de la plasticidad cerebral y potencialmente menor será el retraso.

La atención temprana es la principal herramienta profesional para mejorar la calidad de vida de los niños/as con TEA, sus familias y lograr un mejor pronóstico.

El equipo de atención temprana debe estar coordinado con el resto de profesionales externos, de forma que exista una coordinación suficiente como para abordar a la mayor brevedad las necesidades del niño.

Dentro de estos equipos encontraremos a psicólogos, terapeutas ocupacionales, psicopedagogos, fisioterapeutas, integradores sociales, trabajadores sociales, nutricionistas, quienes diseñarán el programa atencional específico para cada niña o niño. Y de igual forma trabajarán con la familia tanto en el proceso de formación como de acompañamiento. El equipo de AT también deberá contar con profesionales médicos (pediatras, neurólogos, etc.), quienes deberán atender las posibles derivaciones a otros servicios especializados y trabajar en cooperación estrecha con el resto del equipo. En los programas de atención se llevará a cabo una evaluación completa de fortalezas y debilidades. Dentro de la evaluación se deben considerar aspectos relacionados con: trastorno del Procesamiento Sensorial, capacidades comunicativas, autonomía personal, generación de habilidades y enfoques proactivos para la gestión de conductas, desarrollo de competencias sociales, fomento de la independencia, desarrollo de habilidades cognitivas, presencia o no de desórdenes alimenticios, programa individualizado de trabajo, formación e información a la familia (Comín, D. 2016).

Según Daniel Comín (2016), los dos aspectos principales que se deben abordar en la AT en niños con autismo en una primera instancia están relacionados con los desórdenes sensoriales y la comunicación. Por supuesto habrá variaciones en función de cada niño y de sus necesidades o déficits, pero para eso se debe realizar una adecuada valoración del niño. Luego el equipo decidirá que otros aspectos se trabajaran. Su evolución en edades tempranas será más rápida, y la adquisición de competencias básicas evitará generalizaciones inadecuadas o comportamientos no deseados, y de esa forma estaremos preparando al niño para la escuela (por ejemplo) y además estaremos formando a la familia para poder abordar con eficacia los desafíos que se pueden presentar en la crianza de un niño con autismo.

Los programas de intervención para personas con autismo constan de 4 componentes fundamentales: por un lado la necesidad de enseñarles y motivarles a actuar comunicativamente en el medio social en el que viven y se desarrollan: enseñanza de habilidades funcionales que le serán útiles en la vida adulta. Por otro lado la necesidad de enseñarles a responder a contextos complejos. Además, tener en cuenta las características de desarrollo y el grado de afectación de cada persona para adecuar el programa de enseñanza: las características de una persona no han de ser nunca razones para decidir que no puede acceder a determinado programa de enseñanza, sino que son criterios que han de determinar el grado y extensión de las adaptaciones. Y finalmente considerar que el objetivo último de la educación es prepararles para la vida en la comunidad: lo que queremos es que vivan, aprendan y se desarrollen en un ambiente lo menos restrictivo posible (Crespo Cuadrado, M. 2001).

2.5 Educación de niños con TEA

Como afirma Manuela Crespo Cuadrado (2011), la educación de niños con TEA supone un gran desafío para los profesionales. Estas personas van a necesitar un apoyo permanente y una supervisión a lo largo de su vida.

Desde mediados de los años 60 la educación se ha ido imponiendo como el principal recurso para el tratamiento del autismo, pasando de una atención clínica a una atención en centros específicos de educación especial y dando el paso hacia la integración: la creación de aulas de educación especial en centros ordinarios, llegando a la integración (total o parcial) del niño en el aula y en el centro.

Algunos se hacen capaces de integrarse en la escolaridad ordinaria y adquieren capacidades funcionales muy complejas, incluyendo lenguaje y destrezas cognitivas o conocimientos que implican una incorporación a la cultura (Riviere, A. 2007). Las adaptaciones que llevemos a cabo en el entorno escolar proporcionando una estructura externa que favorezca la planificación y la organización facilitarán la independencia de nuestro alumno.

Liliana Kaufmann (2004) sostiene que son alumnos cuyas características típicas son: que no formulan preguntas, no juegan ni exploran los materiales del aula, no comprenden bromas, carecen de espontaneidad.

También son niños cuyo bienestar emocional, aumento de conductas comunicativas y destrezas cognitivas se pueden obtener en ambientes escolares donde la interacción con otros niños les ofrezcan modelos de identificación similares a los que tengan en su familia y en la sociedad. Que los ambientes escolares les ofrezcan todo esto es uno de los ejes que fundamentan el trabajo de integración educativa.

No se puede poner límite a la necesidad de los niños de socializarse en ambientes lo más heterogéneos posibles. Contextos que brindan diferentes modelos identificatorios.

Identificaciones que deben realizar los niños en su trayecto también por la escuela.

Si los modelos que les ofrecemos son similares al suyo, le estamos quitando la posibilidad de transitar por un ambiente natural donde constantemente se vean expuestos y convocados a interactuar y participar de la manera más natural posible (Kaufmann, L. 2004).

La educación de los niños con autismo tiene que tener en cuenta diversas variables: la naturaleza del autismo y las características personales del niño, además de su estado afectivo, su nivel intelectual, y su capacidad de comunicación y de socialización; el marco de referencia ofrecido por el desarrollo normal y por el currículo ordinario; el análisis de los entornos en los que vive; y las necesidades y deseos de su familia y del propio niño.

La enseñanza sistemática en un entorno ordenado es muy eficaz, ya que aumentan las posibilidades de aprendizaje, y disminuyen el aislamiento y las estereotipias. Así el niño puede llegar a anticipar los cambios que se produzcan a su alrededor.

Hay que orientar a las familias en su relación con el niño, ya que no siempre el entorno familiar es el más adecuado para su desarrollo.

En los casos de autismo no sólo debe programarse la adquisición de capacidades o habilidades nuevas sino también su generalización funcional a los contextos adecuados. Se han empleado procedimientos de enseñanza de habilidades en los nuevos contextos, sistemas que facilitan reconocer las recompensas de ejercer las habilidades adquiridas en situaciones distintas a las de adquisición, y procedimientos de autorregulación (Crespo Cuadrado, M. 2001).

Las escuelas que participan de proyectos de integración tienen la posibilidad de que su alumnado pueda vivir inmerso en el valor moral que dichos valores emanan, educan en el respeto, en la solidaridad, la convivencia, la democracia, la justicia, etc. (Kaufmann, L. 2004).

Como sostiene AngelRiviere (2007), éstos niños pueden beneficiarse de una educación preescolar normal, pero para ello se requiere un compromiso muy claro de los profesionales que lo atienden, apoyo psicopedagógico a esos profesionales y centros preescolares muy bien estructurados y con pocos niños.

2.6 ¿Integración o inclusión?

Como menciona Liliana Kaufmann (2004), a partir de los años 60 comenzó a formarse en distintos países un importante movimiento de opinión a favor de la integración educativa de los niños con algún tipo de minusvalía.

Su objetivo era reclamar condiciones educativas satisfactorias para todos estos niños y niñas en una escuela ordinaria y sensibilizar a maestros, padres y autoridades civiles y educativas que adoptaran una actitud positiva en este proceso.

La razón más general hacía referencia a criterios de justicia e igualdad.

Todos los alumnos tienen derecho a que se les ofrezcan posibilidades educativas en las condiciones lo más normalizadas posibles, que favorezcan el contacto con los compañeros de su edad, y que en el futuro esto les permita integrarse mejor a la sociedad.

En el trabajo de investigación realizado por Chacin, García, Chavez, Chavez y Fernández (2011) se observan las siguientes definiciones sobre integración y exclusión, así como también concepciones sobre inclusión educativa y escuela inclusiva.

La integración es un fenómeno complejo que se produce como consecuencia de la adaptación de las respuestas del individuo a los requerimientos del medio y de la interacción entre ambos. Es un proceso dinámico y a la vez, el producto o resultado de este proceso.

La inclusión es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. Este término puede sustituir al de integración. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de los alumnos en vez de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema, integrándose a él.

Cuando se habla de inclusión educativa, hay que tener en cuenta un concepto de inclusión más amplio, ya que si un niño es excluido de las vivencias diarias en su familia y comunidad, irá en desventaja a la escuela. El éxito de la inclusión de la persona con autismo está muy relacionado con la participación de éste con su familia, escuela y comunidad.

Cuando hablamos de inclusión en la educación, no solo nos referimos a la integración en las escuelas de alumnos que necesitan una educación especial, sino que lo que se pretende es eliminar todos los obstáculos que impiden al alcanzar un aprendizaje y una participación por igual de todos los alumnos.

La escuela inclusiva se orienta a niños, adolescentes y jóvenes que tienen dificultades para aprender en la escuela (no sólo a sujetos con discapacidad).

El objetivo general que debe regir en la inclusión es que todos los niños y niñas deben aprender juntos omitiendo sus dificultades y diferencias individuales, centrando su mirada en las fortalezas. Deben adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos y garantizar una enseñanza de calidad. Los alumnos deben recibir todo el apoyo adicional necesario para recibir una educación eficaz.

Algunos beneficios de la inclusión son: ayudar a vencer la discriminación, porque promueve la aceptación de las diferencias; también permitir que los niños con autismo se eduquen en sus comunidades; y mejorar la calidad de educación para todos y todas, porque se enriquece el trabajo pedagógico.

El perfil del docente inclusivo se basa en una actitud positiva frente a la diversidad; en fortalecer la calidad de su trabajo pedagógico preparándose para atender las necesidades educativas especiales y las adaptaciones; en tener flexibilidad en el manejo metodológico y sobre todo en la valoración de las capacidades de todos sus alumnos. Además de una renovación permanente y una gran creatividad (Chacín, García, Chávez, Chávez Fernández, 2011).

Los alumnos con necesidades educativas especiales son aquellos que presentan, a lo largo de su escolarización, problemas en sus aprendizajes. Pueden tener alguna discapacidad o no.

La escuela normal debe ser capaz de realizar los cambios necesarios para dar respuesta a las demandas de estos alumnos y hacer posible su inclusión. La diversidad de los alumnos es una fuente de enriquecimiento mutuo, de intercambio de experiencias, que les permite conocer otras maneras de ser y de vivir y que desarrolla en ellos actitudes de respeto y de tolerancia.

2.7 Escuela y diversidad

Como plantea Anijovich (2014), los seres humanos diferimos unos de otros no sólo en el aspecto físico sino también en lo psicológico, social y cultural. Sin embargo, cabe preguntarse porqué en general la escuela no tomó en cuenta el hecho de que la diferenciación y la individuación son constitutivos de lo humano. La realidad en ellas es un currículum único para todos los alumnos, una escuela dividida por grados donde el criterio de agrupamiento es la edad.

Las escuelas recibieron un mandato homogeneizador dentro del cual se implantó el modelo de graduación por edad, cuyo propósito fue hacer gobernable la heterogeneidad etaria y

organizar los niveles de instrucción. La homogeneidad se transformó en un nivelador que anulaba toda diversidad y negaba la importancia del individuo, se pretendía la universalización homogeneizadora.

Los seres humanos se caracterizan por la diversidad existente entre ellos, la cual es positiva y enriquecedora. Es necesario que en los sistemas educativos lo diverso sea tratado adecuadamente, diferenciando positivamente a fin de dar a cada cual lo que realmente necesita, sin descuidar aquello que se considera común a todos (Anijovich, 2014).

Es indispensable respetar la heterogeneidad como una realidad existente en todos los grupos humanos, recayendo sobre los docentes la tarea de planificar la enseñanza utilizando estrategias variadas y adaptadas a las condiciones y posibilidades de los diversos alumnos.

El reconocimiento de la diversidad como constitutiva de la sociedad, la escuela y sus protagonistas llevó a la afirmación: lo común, es lo diverso. Por eso la igualdad en el ámbito educativo se refiere a igualdad de oportunidades que debe ofrecerse a todos. Igualdad de oportunidades en el acceso a la escolaridad, con reconocimiento de la heterogeneidad. Como argumentan Chacón y Blanco (2016), la inclusión y la equidad deben ir unidas ya que no se trata de proporcionar lo mismo a todos por igual, sino de otorgar lo que las necesidades de cada uno demandan.

Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta las diferentes características y necesidades que pueden presentarse en el aula.

El objetivo es capacitar a las escuelas para atender a todos los niños.

Suele haber resistencias cuando lo que se hace es “colocar” al niño con necesidades educativas especiales en la escuela común. Pero cuando las integraciones están realizadas dentro de un profundo encuadre transformador generalmente las resistencias no aparecen.

Cuando éstas aparezcan será la institución escolar la que asuma la tarea de disolverlas. Una integración correctamente encarada trabaja de modo simultáneo con todos los actores de la comunidad educativa para elaborar los temores, los prejuicios, las ansiedades, la desinformación, los motivos que pueden estar en la base de rechazos, las oposiciones, etc.

Se favorece la expresión de todas las opiniones y el tratamiento de los problemas, como una manera más de aceptar la diversidad. La presencia y convivencia con la diversidad hacen que esta sea tratada con naturalidad y solidaridad.

Una buena práctica educativa de integración favorece la equidad y eleva al mismo tiempo la calidad de enseñanza para todos los niños y no sólo para los que presenten necesidades educativas especiales (Lus, M.A. 1995).

2.8 Integración escolar

María Angélica Lus (1995) sostiene que la puesta en marcha de una escuela integradora requiere un cambio institucional en el que participarán todos los actores. Es necesario que esté involucrada la dirección y el personal docente. El compromiso de éstos deberá aspirar a que los maestros vayan construyendo una red solidaria, que sirva de contención y orientación al que tiene el alumno a su cargo. Es necesario que participen en la realización de las adaptaciones curriculares y en la elección de las mejores estrategias didácticas.

En este esfuerzo para lograr un cambio institucional desempeñan un papel fundamental los compañeros de los niños con necesidades educativas especiales.

En una escuela más abierta a la diversidad se puede proponer una incorporación distinta de los padres en el proceso educativo. Hacerlos participar de los planes educativos y proporcionarles conocimientos para que puedan colaborar en la educación.

Un currículo abierto a la diversidad es aquel que se plantea a todos los alumnos para que aprendan quienes son los otros y que deben incluir la sensibilidad hacia las diferencias que hay en la escuela. La educación en la diversidad tiene que estar presente en todo el currículo y en todo el ambiente escolar.

Integrar es reconocer la diversidad, valorizar las diferencias humanas, aceptarlas dentro de un contexto que puede ofrecer a cada uno de sus miembros las mejores condiciones para el máximo desarrollo de sus capacidades, poniendo a su alcance los mismos beneficios y oportunidades.

Para que la integración escolar sea posible necesitamos currículum flexibles, elevado nivel de formación y capacitación docente y personal especializado.

Como expresan Devalle De Rendo y Vega (2000), el rechazo de lo diferente de los demás, muchas veces viene de la mano del desconocimiento, de la falta de información. Por eso mediante el tratamiento de la diversidad en la escuela, es posible avanzar hacia la aceptación y el respeto por lo que es distinto, por el otro diferente.

La demanda fundamental que se realiza a la escuela es la de educación e instrucción, objetivo que debe priorizar toda integración, por eso solo se puede integrara aquellos niños que puedan sostener la propuesta establecida. No todos pueden ser incluidos en escuelas comunes. Algunos no pueden cumplir con un currículo o propuesta pedagógica.

Manuela Crespo Cuadrado (2001) afirma que, la integración es una posibilidad pero no la única y no siempre la mejor. Los niños integrados establecen relaciones que les brindan oportunidades de adquirir habilidades sociales y comunicativas, están constantemente expuestos a modelos de iguales que les proporcionan vías para aprender, generalizan con más facilidad sus adquisiciones educativas y aumentan sus probabilidades de un ajuste social mejor a largo plazo.

Pero el camino no tiene porqué ser el mismo para todas las personas con autismo y habrá que considerar a cada niño de manera individual, teniendo en cuenta sus posibilidades y dificultades tanto personales como familiares. Se debe dar una respuesta educativa especializada. Evaluar las necesidades de cada niño antes de decidir qué escuela es la más conveniente para cada caso y controlar, posteriormente, su progreso y su ajuste emocional en la escuela, pudiendo efectuar los cambios necesarios.

Si los niños con autismo están juntos en la misma escuela van a tener menos oportunidades para tener una interacción social normal, a pesar de que estos lugares sean unidades especializadas con experiencia y recursos que, probablemente, no se encuentren en las escuelas normales.

Se puede integrar a escuela común a partir del momento en que se estima que el niño se encuentra en condiciones de ser sujeto activo del proceso de aprendizaje sistemático y de alcanzar los objetivos escolares propuestos.

Solo es posible una integración en aquella institución escolar que posea las condiciones necesarias para hacerlo: deseo de participar del proyecto y posibilidad de sostenerlo porque cuenta con docentes interesados y con grupos escolares que pueden enriquecerse y enriquecer al niño ingresante. La mayoría de las veces buscamos escuelas que manejen currículos acotados, con grados poco numerosos, capaces de contener a los niños entendiendo sus particularidades y sus tiempos únicos (Borsani, Gallicchio, 2000).

La modalidad de integración depende de cada caso en particular.

Es importante clarificar la demanda frente a cada institución donde se intenta la integración de un niño con dificultades de aprendizaje.

Es fundamental establecer qué niño puede y qué niño no puede ingresar a determinado grupo o escuela, quién se puede enriquecer y a quién le puede perjudicar esta decisión y quién puede sostener o no cierto currículo o propuesta pedagógica.

Integración social no necesariamente equivale a integración escolar. Un niño puede adaptarse a un lugar físico, a la dinámica de una institución, permanecer junto a un grupo y hasta compartir actividades de tipo social con el mismo, pero esto no necesariamente implica poder aprender sistemáticamente con los otros (Borsani y Gallicchio, 2000).

La integración surge de un trabajo previo que se ha realizado con el niño, su familia y la institución.

La integración escolar puede ser momentánea o definitiva. Cada proyecto de integración debe tener una dinámica y una ductilidad que permita su redefinición a medida que transcurre el tiempo.

La escuela inclusiva enseña a todos según sus necesidades atendiendo a las diferencias y garantizando la calidad de la educación más allá de las diversas potencialidades de los sujetos y los grupos sociales a los que pertenecen.

Liliana Kaufmann (2004), plantea que los aspectos a tener en cuenta para trabajar en la escuela con niños con TEA son los siguientes: promover el bienestar emocional (disminuyendo sus experiencias emocionales negativas e incrementando la probabilidad de emociones positivas); aumentar la libertad, espontaneidad y flexibilidad de la acción; promover la autonomía personal y las competencias de autocuidado; desarrollar las competencias instrumentales de acción mediada y significativa sobre el mundo y las capacidades simbólicas; desarrollar destrezas cognitivas y de atención; aumentar la capacidad de asimilar y comprender las interacciones humanas, y de dar sentido a las acciones y a las relaciones con las personas;

desarrollar las destrezas de aprendizaje, tales como las basadas en la imitación, la identificación intersubjetiva, el aprendizaje observacional; disminuir conductas que producen sufrimiento en el propio sujeto y en los que lo rodean; desarrollar las competencias comunicativas; aumentar las capacidades que permiten interpretar significativamente el mundo; basarse en la idea de aprendizaje sin errores y no por ensayo y error; producir aprendizaje y desarrollo en contextos lo más naturales posibles; tender a lograr aprendizajes funcionales; centrarse en objetivos positivos y compartir experiencias de placer lúdico, relación serena y satisfacción mutua; realizar experiencias de aprendizaje explícito de funciones de humanización; tratar de que en todos los ámbitos en que se mueve el niño exista coherencia en los objetivos que se le proponen; preparar contextos y objetivos muy individualizados de tratamiento y enseñanza compuesto de actividades con sentido; priorizar los objetivos que se refieran a competencias de comunicación; los objetivos deberían ser: estructurados y basados en los conocimientos desarrollados por la modificación de conducta, ser evolutivos y adaptados a las características personales de los alumnos, implicar a la familia y la comunidad; proporcionar un ambiente estructurado y anticipable que ayude al niño a anticipar y comprender los sucesos del medio; emplear a los iguales y a las figuras adultas significativas como agentes importantes de cambio evolutivo; utilizar sistemas alternativos de comunicación; la interacción con los pares debe ser realizada en un entorno positivo; desarrollar estrategias de memoria; trabajar los problemas de comportamiento intentando cambiar sistemas sociales, no sujetos; proporcionar ayudas para evocar las respuestas correctas; proporcionar estímulos discriminativos y concretos, fragmentando la ejecución de las tareas mediante aproximaciones sucesivas al objetivo final; evitar los factores de distracción y ambigüedad; motivar al niño con reforzadores. Utilizar ayudas visuales; ajustar la duración de las actividades a la capacidad del alumno; fomentar la atención

compartida; favorecer la imitación con iguales; generalizar los aprendizajes en cuanto al uso de los materiales y su función en distintos contextos; proporcionar materiales claros y concisos; trabajar con cierta estructuración temporal y espacial; enseñar a negociar.

En cuanto a las características del centro que atiende al alumnado con TEA resulta adecuado que el centro educativo sea pequeño, que además cuente con los recursos necesarios que puedan apoyar e incentivar las mejoras que intentemos potenciar, siendo necesaria una apropiada organización como elemento favorecedor de la integración y que asimismo todo el profesorado se implique en la atención educativa de este tipo de alumnado (Gallego Matellán, M. 2012).

La integración de un escolar con TEA en un aula ordinaria representa un verdadero reto para los educadores y la escuela. Es una tarea que requiere el aporte de creatividad por parte de las personas involucradas, que sean flexibles en su actuación y que puedan enriquecer su labor con una actitud positiva.

Las características físicas y la organización del aula, para los estudiantes con TEA, son tan importantes como el plan de aprendizaje. Hay una correlación directa entre desorganización en el aula y problemas de comportamiento en los estudiantes. Para facilitar sus posibilidades de anticipación el ambiente debe tener una estructura predecible y fija.

El autismo pide al sistema educativo dos cosas importantes: diversidad y personalización. Los sistemas homogéneos y los modelos poco individualizados del proceso enseñanza-aprendizaje son incapaces de atender a las necesidades de aquellos niños cuyo modo de desarrollo se aparta más del “modelos estándar del desarrollo humano”. Debido a la heterogeneidad de cuadros de TEA la valoración específica de cada caso será la que indique las soluciones educativas adecuadas.

Gallego Matellán, M (2012) plantea que atender con eficiencia a un alumnado heterogéneo supone un importante desafío para la comunidad educativa que requiere de una dotación de recursos y estrategias adecuados con los que poder ofrecer una respuesta pedagógica adaptada y al mismo tiempo un nivel óptimo de intervención. Cada alumno tiene unas necesidades educativas individuales que requieren ser atendidas para que pueda tener acceso a conocimientos, habilidades, sociabilidad, autonomía, etc., propios del grupo social en el que ha de integrarse.

La atención educativa a las necesidades específicas de los escolares con TEA requiere una individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta no solo la adaptación del currículo sino también la valoración y adecuación del contexto, procurando un proceso flexible y eficiente que facilite la adaptación del alumnado.

Normalmente, para realizar las adaptaciones necesarias el punto de referencia obligado es el currículo ordinario pero, en el caso del autismo, puede ser necesario un currículo diferente al actual que, basándose en el centro escolar, tenga en cuenta la vida que va a afrontar la persona al abandonar dicho centro. Es muy importante tener siempre en cuenta que el contenido del currículo debe adecuarse a las distintas necesidades que cambian de un niño a otro y, en el mismo niño, con el tiempo y el contexto.

El conocimiento por parte del docente acerca de las características de sus alumnos sujetas al momento evolutivo en el que se encuentran facilita el entendimiento y la aceptación de determinados comportamientos, del mismo modo, el profesorado deberá adquirir una buena comprensión del Trastorno del Espectro Autista ya que esto le ayudará a interpretar algunas manifestaciones inadecuadas dentro del aula y a moderar su frecuencia e intensidad. Conocer a nuestro alumno permitirá reconocer los momentos de ansiedad y reducir la presión en

esas situaciones. Es necesario que el profesor conozca que, a veces, las dificultades de comunicación del alumno provocarán que se comporte mal cuando está confundido o siente miedo por algo. Las conductas problemáticas que nos encontraremos pueden incluir rabietas, correr por el aula, vocalizaciones fuertes, actividades autolesivas y otros comportamientos disruptivos. Por otro lado las limitaciones ya citadas sobre el uso e interpretación del lenguaje pueden provocar algunas respuestas inadecuadas del alumno que están motivadas por una intención comunicativa de petición y llamada de atención, si logramos detectar dicha intención tendremos que enseñarles a lograr esa comunicación con mayor habilidad.

Es importante atender las necesidades emocionales del alumno con TEA.

Los docentes deberán conocer a que estímulos sensoriales es especialmente sensible su alumno. En la medida de lo posible, habrá que evitar los ruidos excesivos en el aula.

El alumno se sentirá más a gusto siguiendo una rutina que se favorecerá en un ambiente predecible y estructurado. Por ello conviene avisarle de los cambios que se vayan a introducir en las actividades que ya estaban organizadas (cambio de horario, días de evaluación, actividades complementarias, etc.).

Siempre que sea posible se apoyará el proceso de enseñanza con material gráfico, imágenes o dibujos, que ayuden a la comprensión. La utilización de estos sistemas de comunicación deberá integrarse dentro de todas las rutinas del aula y de las actividades que se realicen ya que van a beneficiar el desarrollo de las habilidades comunicativas, la comprensión del alumno y favorecerán la expresión (Gallego Matellán, M. 2012).

En las relaciones con los compañeros se establece un proceso recíproco que contribuye sustancialmente al desarrollo cognitivo y social de los niños y a la eficacia con la cual funcionarán en el futuro como adultos.

Se precisan un conjunto de estrategias para enseñarles a los alumnos con TEA habilidades que permitan una relación eficaz con sus compañeros. Algunas de las conductas que se establecen como condicionantes relevantes a la hora de emprender la inclusión son el nerviosismo y ansiedad como resultado de la incomprensión de las reglas sociales; la deficiencia en los procesos de regulación, la escasa flexibilidad y pensamiento rígido; los comportamientos repetitivos; los movimientos estereotipados y el desorden sensorial.

Primero, se debe tener en cuenta las dificultades en la comunicación y el lenguaje de los alumnos con TEA. Una adecuada estrategia de intervención constituyen los sistemas alternativos/aumentativos de comunicación (SAAC), sistemas no verbales que se emplean para fomentar, complementar o sustituir el lenguaje oral.

En cuanto a las limitaciones en habilidades sociales las estrategias de intervención perseguirán las siguientes finalidades: la capacidad de los alumnos de expresar y comprender expresiones como la alegría, la tristeza o el miedo; el uso de expresiones espontáneas relacionadas con estados internos como reír y llorar y la predicción de acciones en función de las emociones expresadas. Para poder alcanzarlas pueden trabajarse desde imágenes, juegos de rol y relación de pictogramas y aprovechar la presencia de los compañeros en el aula para poder desarrollar estas habilidades en contextos reales.

Las estrategias para intervenir en la conducta pueden ser: la modificación de la conducta, dar apoyos que permitan a la persona la visión normalizada del ambiente y la modificación de las condiciones del entorno del que forma parte la persona.

Gallego Matellán, M (2012) sostiene que, el objetivo de la integración escolar es optimizar la calidad de vida de las personas. En este sentido la escuela cumple el importante papel de preparar a los niños para la vida consiguiendo este objetivo a través de la aportación de los

apoyos necesarios y el establecimiento de una estrecha colaboración entre la familia y los docentes como factor fundamental para el éxito.

Los padres del estudiante con TEA constituyen la principal fuente de información sobre su hijo y pueden darnos valiosa orientación sobre sus características personales, su comportamiento y sus actividades cotidianas que nos sirva de guía. Es importante que el tutor mantenga una entrevista con los padres del alumno antes de iniciarse el curso escolar que permita fijar desde el principio un marco de trabajo en el que se preverá una continuidad en las reuniones con el propósito de realizar un seguimiento del alumno que favorezca la integración y permita intercambiar información sobre su progreso, así como de los posibles problemas que puedan presentarse. De este modo padres y profesores podrán tener una clara comprensión de las posibles necesidades para ir generando y coordinando apoyos y estrategias adecuados. Es imprescindible unificar criterios de colaboración y actuación entre el entorno escolar y familiar que garanticen el éxito de las intervenciones planificadas.

Resulta esencial informar a la familia de los aprendizajes que se están trabajando en el aula para que puedan realizar el seguimiento y apoyo necesario. Y también sobre los juegos en los que participa su hijo para reforzar la comprensión de los mismos.

Colaborar con las familias implica su consideración en la organización y gestión de los centros a través de los diferentes estamentos de participación.

Dicha colaboración permitirá la difusión y concienciación social de las necesidades y servicios de las personas con TEA defendiendo los derechos e intereses de los alumnos. La cooperación entre profesionales y padres para asegurar la validez los objetivos educativos consensuados permitirá una relación igualitaria, basada en el reconocimiento, el respeto y la confianza. Actuaciones que fomentan esta colaboración pueden ser, solicitar su ayuda según

disponibilidad y aptitudes, en salidas extraescolares, talleres creativos (pintura, teatro, música...), fiestas y celebraciones, etc.

3. Antecedentes

Para comenzar en España se realizó una investigación que se refiere a la enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastornos del espectro autista como medio para la mejora de sus habilidades sociales (Lozano Martínez, Alcaraz García y Colás Bravo, 2010) cuyos objetivos eran desarrollar un proceso de intervención educativa que mejore la comprensión de estados mentales de los alumnos, así como sus niveles de habilidad social; y también describir y evaluar el potencial de metodologías colaborativas en la mejora de los procesos de intervención educativa con alumnos con TEA. Han participado doce alumnos con TEA de distinto sexo y edad en un diseño de investigación colaborativa. Se elaboraron materiales didácticos para la comprensión de estados mentales a través de la enseñanza de la comprensión de emociones y creencias, y una “Escala Valorativa de las Habilidades Emocionales y Sociales” en personas con trastornos del espectro autista (EVHES) para la valoración de la competencia social. Para poder interpretar los resultados del proceso educativo se realizó una entrevista personalizada a cada docente de los alumnos participantes en la investigación.

Los resultados muestran que, aunque fue variable, los doce alumnos con TEA mejoraron sus resultados tras el proceso de intervención en tareas que evaluaban la comprensión de emociones y de creencias. También se promovieron cambios positivos en las habilidades sociales de éstos. Los seminarios de formación contribuyeron al desarrollo de prácticas colaborativas muy positivas para todos. La colaboración entre el profesorado y los investigadores universitarios supuso mejoras para la práctica educativa hacia el alumnado con TEA con relación a la enseñanza de habilidades sociales y emocionales.

El siguiente estudio explora las actitudes de padres, madres y profesionales de la educación sobre la inclusión de alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en aulas

ordinarias (Llorens Ferrer, 2012), teniendo como objetivo analizar si hay diferencias en sus actitudes y si éstas se ven influidas por variables como estudios realizados, género, profesión, conocimiento de las dificultades, etc. Para ello realizaron cuestionarios sobre actitudes a una muestra compuesta por 33 maestros de educación primaria y secundaria, 22 padres y 26 madres de alumnos/as en las Provincias de Castellón y Valencia.

De acuerdo con los resultados obtenidos se destaca la actitud positiva general hacia la inclusión de estos alumnos, aunque ésta no funciona de forma óptima debidofundamentalmente a la falta de recursos y estrategias adecuadas. Se observó que los padres que tienen actitudes más positivas son los que tienen un estudio superior. También se da principalmente en las mujeres. Esto puede deberse a que como tienen la posibilidad de ser madres, en la mayoría de los casos, pueden mostrar una actitud más empática y solidaria referente a los problemas genéticos que pueden afectar. Aunque la diferencia entre mujeres y hombres no es abismal. El grado de formación es más alto en los profesionales de 46 años o más. Podría ser porque suelen tener más experiencia y llevan más años en la profesión, y por ello, han tenido mayor posibilidad de encontrarse más casos y han debido aprender a afrontarlos. Por otra parte, no ratifican tener gran experiencia en el caso del autismo.

En Colombia se realizó una investigación sobre la experiencia de aprender de niños y niñas con discapacidad (Arango Mira y Yarza de los Ríos, 2013), a partir de la misma se problematizaron ideas naturalizadas sobre aprender juntos y aprender separados en dos instituciones educativas (común-oficial y especializada-privada) de Medellín. La investigación fue de tipo cualitativa y se tomó como herramienta metodológica la historia de vida. Escucharon a sujetos que fueron parte de la educación especial (madres, maestros, aprendices) y encontraron en sus relatos la forma como han vivenciado y dotado de sentido la experiencia de aprender.

A partir de los relatos y experiencias, se desnaturaliza y relativiza esa distinción/oposición entre el "aprender juntos" (como inclusión en una sola escuela) y el "aprender separados" (como segregación en una escuela especial). Los maestros y padres, incluso los relatos de los niños, no sienten que el aprender separados implique "segregación", como una situación negativa, perjudicial de la educación. El aprendizaje separado se erige sobre la diferenciación del aprender. El aprendizaje cooperativo, colaborativo y significativo también aparece fuertemente en la institución educativa especializada. No existen aprendizajes propios de una institución u otra, sino por el contrario en ambas coexisten dos tipos de conocimiento (académicos y formativos) y se hace tanto énfasis en unos como en los otros. Quizá la diferencia radica en el valor que se le dan a los aprendizajes para la vida en las instituciones de educación especializada, y en los tiempos que se disponen para el aprendizaje ya que en la educación especializada los límites del tiempo están dados por las necesidades de los estudiantes.

Se elaboró un estudio sobre la enseñanza cooperativa para la inclusión de un niño con trastornos de espectro autista mediante juegos cooperativos en el aula y patio de educación infantil (Cuéllar de Lucas, Pérez-Brunicardi y De la Iglesia, 2015). Tenían como objetivo aplicar el aprendizaje cooperativo utilizando juegos cooperativos para conseguir la inclusión de un niño con TEA y del grupo en el entorno de ese alumno, mejorando la cohesión grupal y generalización a otras situaciones de aula y patio. Se llevó a cabo una metodología cualitativa centrada en un estudio de caso e investigación-acción. La información obtenida fue a través de diversos instrumentos como diario de campo de la tutora, ficha de observación por parte de maestras especialistas, entrevistas (al equipo de orientación), fotografías y videos, así como una ficha de autoevaluación compartida y dialogada por parte de los niños del aula. Se realizó una evaluación formativa en un centro de la provincia de Segovia (España), en un aula de 4 años, con 22

alumnos. Entre todos ellos se encuentra un niño con TEA. Se programaron varias sesiones cortas de juego semanales, en las que el niño con TEA pueda participar, prestando atención a una adecuada socialización.

De acuerdo con esta experiencia se llegó a la conclusión de que es posible diseñar y aplicar un aprendizaje cooperativo en educación infantil. La metodología es acertada, ya que producen más interacciones con otros niños y también la relación con adultos. El juego le va a dar otra dimensión al aprendizaje. Es un recurso muy potente, y al ser una actividad lúdica, los niños se muestran con muy buena disposición. La intervención, ha sido un aspecto que ha podido contribuir de manera positiva para el desarrollo de sus interacciones, de las conductas prosociales y de una mejor cohesión de grupo.

Se desarrolló un trabajo con el fin de evaluar un taller sobre la integración de niños con autismo en el aula de inglés en una escuela estatal, ubicada en nueva valencia municipio libertador del estado Carabobo (Kaffure, Zuelkys, Mayorca y Enmanuel, 2015). Se tomó en cuenta que las docentes no poseían conocimientos para la enseñanza de estos niños. La investigación fue cualitativa de tipo acción-participante a través de observación y entrevista semiestructurada. La población tomada fue de 2 docentes de inglés, una del turno de la tarde y una de la mañana. Por ello, se contactó con una especialista del Centro de Atención Integral para Niños con Autismo (CAIPA), la cual aceptó dictar un taller en la Escuela Básica sobre la Enseñanza a Niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Luego las docentes evaluaron el taller. Ellas consideraron que las estrategias enseñadas fueron de buena calidad y aplicables al aula regular. Si bien se evidenció una mejoría en el ejercicio docente, este tema es muy amplio para que solo un taller pueda alcanzar todas las expectativas que tienen los docentes. Por último, se observó una clase donde se pudo ver reflejado que la docente de la mañana no utilizó las

estrategias ofrecidas en el taller, mientras que la docente de la tarde si lo hizo y realizó una mejor integración con el niño en el aula.

El trabajo llevado a cabo en la ciudad de Medellín (Barrios Villeros, Orrego Gutiérrez, Ramírez Arboleda, Serna Álvarez, 2015) tuvo como objetivo principal conocer como el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque Escuela Nueva, favorece o no la inclusión en el Centro Educativo Rural “Morelia” del municipio de Concordia.

La investigación fue realizada bajo un enfoque cualitativo desde el paradigma hermenéutico-critico. En ella se utilizaron como técnicas e instrumentos para la recolección de datos la observación, entrevistas y grupos focales dirigidos a docentes, estudiantes y padres de familia.

A partir de los resultados obtenidos se pudo observar que los ideales de prácticas pedagógicas para Escuela Nueva no son ejecutados en la vida cotidiana del Centro. Los procesos de enseñanza aprendizaje atienden de manera estandarizada y homogénea a los estudiantes. Los docentes prefieren emplear metodologías tradicionales dejando de lado estrategias y materiales didácticos que promueven el aprendizaje activo, colaborativo y significativo. Esto da cuenta de la poca importancia que se le da a estas herramientas y la falta de compromiso y gestión de los directivos. La inclusión es un tema poco manejado dentro de sus prácticas educativas. También se evidenció falta de capacitación y formación docente para poder adaptar las prácticas pedagógicas a las particularidades de cada estudiante y por último, que la institución no dispone de la infraestructura y recursos adecuados para favorecer las diferencias.

La investigación realizada por Comín (2016) consiste en un estudio descriptivo de tipo exploratorio, cuyo objetivo principal es evidenciar un proyecto de capacitación a docentes de Educación Inicial dentro del autismo. Pretende justificar la importancia de promover la detección temprana de los Trastornos del espectro autista (TEA) en niños de 16 a 30 meses en los Centros

de Desarrollo Infantil Municipales de la ciudad de Cuenca, considerando que si la intervención se inicia en edades tempranas se dan cambios importantes en el pronóstico de la calidad de vida de los niños. También se analiza el conocimiento docente en el campo del TEA y su detección precoz.

Se utilizó como instrumento metodológico el taller se pusieron en juego distintos recursos, métodos y técnicas para la capacitación. Este proyecto fue aplicado a 54 educadoras de los once CDMI de la ciudad de Cuenca. En relación a lo investigado se observa que, en los últimos 10 años, el interés por la detección temprana del autismo ha aumentado de manera importante. Se debe principalmente a los índices alarmantes de prevalencia. Cuanto antes se detecte el trastorno, mejores serán los resultados que se obtengan con el tratamiento, se reafirma así la necesidad de incrementar la detección precoz y el diagnóstico temprano. Con esto no sólo se logra una mejoría en el desarrollo del niño sino que también va a facilitar la inclusión educativa, mejorar la estabilidad familiar y pensar una inclusión laboral en el futuro.

Los resultados obtenidos evidencian que el 75% de los docentes tienen poco o nulo conocimiento con respecto al TEA y su proceso de detección temprana, y luego del proceso de capacitación su conocimiento mejora en un 73%, determinando la necesidad e importancia de capacitación continua a los docentes dentro del marco de la Educación Inicial. La mayoría de los docentes adquirieron nuevos conocimientos y una mejora en su desempeño.

La investigación realizada en la ciudad de la Plata (Talou, Borzi, Sánchez Vázquez, Gómez, Escobar, Hernández Salazar, 2008) estuvo destinada a indagar las concepciones y opiniones sobre la inclusión de niños con discapacidades, proporcionadas por dos tipos de actores técnico-docentes. En el primer caso, directivos y docentes procedentes de Institutos Superiores de Formación Docente. En el segundo, directivos, docentes y personal de los Equipos de

Orientación Escolar de escuelas destinadas a niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades (NEDD) y de escuelas de Educación Primaria Básica. La investigación fue de tipo cualitativa, con un diseño exploratorio descriptivo, en la cual se utilizó como instrumento una entrevista semiestructurada. Tuvo como principal objetivo obtener información relevante que colabore en el diseño de estrategias destinadas a propiciar las condiciones para un aprendizaje escolar cooperativo y colaborativo, que contemple la problemática de la diversidad y de las diferencias individuales.

A partir de lo expresado por los entrevistados se puede observar principalmente la necesidad de mayor capacitación docente, ya que la misma constituye actualmente un tema crítico respecto de la formación básica recibida en los estudios de grado, así como en la formación continua o capacitación en servicio. Esto resulta indispensable para llevar adelante un saber hacer apropiado que posibilite la reflexión sobre la propia práctica a partir de criterios explícitos y adecuados. Reclaman la presencia y permanencia en la escuela común de personal especializado y de apoyo a la integración, capaz de llevar adelante la metodología de enseñanza pertinente y/o de asesoramiento al respecto.

El análisis de los resultados obtenidos proporciona información relevante para diseñar estrategias destinadas a la concreción de proyectos de integración que contemplen la problemática de la diversidad y de este modo favorezcan un aprendizaje escolar colaborativo y cooperativo.

4. Planteo del problema

La problemática que se plantea en esta investigación está referida a la importancia de la integración/ inclusión a instituciones educativas convencionales de niños con T.E.A (porqué sería importante incluirlos), los beneficios (o no) que conlleva dicha inclusión (cuáles serían), si todas las instituciones educativas están realmente preparadas para incluir a estos niños(o a otros),si están dadas las condiciones y los recursos necesarios, si hay una formación y capacitación suficiente entre los profesionales de la comunidad educativa para hacer frente a las integraciones.

Esta investigación consiste en profundizar los conocimientos respecto del Trastorno del espectro autista y en ver cuál es la importancia y cuáles son los beneficios de la integración/inclusión temprana a una institución educativa común de niños con estas características.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a una muestra de 6 profesionales que trabajan sobre la temática a desarrollar.

La pregunta de investigación es la siguiente:

¿Qué importancia tiene y cuáles son los beneficios de la inclusión de un niño con T.E.A. a nivel inicial común?

5. Objetivos

- Analizar la importancia de la inclusión en nivel inicial de un niño con T.E.A.
- Conocer los beneficios de una inclusión/integración temprana de un niño con T.E.A.
- Analizar la perspectiva de los profesionales que trabajan con un niño con T.E.A. ya sea dentro o fuera de la institución educativa.

6. Método:

6.1 Diseño

El diseño que se implementó para este estudio cualitativo es el de teoría fundamentada, el cual es inductivo, ya que busca generar o establecer teorías a través de datos observados.

6.2 Participantes

Los participantes de la investigación son 8 profesionales (entre ellos psicóloga, acompañante terapéutica, maestra, orientadora de los aprendizajes, etc.) que trabajan con un niño que presenta trastornos de espectro autista y se encuentra integrado en un jardín de infantes común.

El nivel de estudio que poseen es terciario o universitario y todas son de sexo femenino.

6.3 Técnicas de recolección de datos

Para la recolección de datos de la investigación se utilizaron entrevistas semi-estructuradas.

6.4 Procedimiento

La recolección de datos se llevó a cabo a través de entrevistas semi-estructuradas en las cuáles se le realizaron, a las distintas profesionales, preguntas abiertas sobre el área de interés. La cantidad de preguntas son mínimas y están formuladas de modo claro y neutral.

Se llevaron a cabo en un ambiente tranquilo en donde sólo estuvo la entrevistadora (Martín Carolina) y el entrevistado (cada una de las profesionales) para que puedan sentirse cómodas y así proporcionar la mayor cantidad posible de información. Durante el trascurso de la entrevista la entrevistadora tomó nota de las respuestas (en realidad de los puntos más importantes del relato) para luego hacer un análisis de la misma y poder plasmar toda la información recolectada en la investigación.

El tiempo de duración de cada entrevista varió de acuerdo a la cantidad de información que aportó el entrevistado.

7. Análisis de resultados

A partir de los datos obtenidos a través de la entrevista semiestructurada que se le aplicó a seis profesionales (todas de sexo femenino) que trabajan con niños con TEA podemos llegar a las siguientes conclusiones:

- En cuanto a la importancia de la inclusión de niños con TEA en una institución educativa común, todas las entrevistadas coinciden en que efectivamente es muy importante incluir a estos niños. Tres de ellas mencionan que la inclusión es un derecho que todo niño debe tener y que el sistema educativo debe garantizar. Todos deben tener las mismas oportunidades para acceder a una educación inclusiva sin ningún tipo de discriminación.

Comentan que la inclusión de estos niños trae beneficios en el modo de vincularse, la relación con pares, la solidaridad con el otro, la empatía, la tolerancia, la autonomía, la organización.

Una de las profesionales agrega que en la inclusión cada caso es particular, depende del desenvolvimiento del niño. Para que se pueda llevar a cabo debe haber un acompañamiento del asistente externo (si es que lo hay), del equipo de orientación, del equipo directivo, de la escuela especial si está incluido.

Otra entrevistada lo que destaca es que la inclusión es importante siempre y cuando la institución esté preparada para ello. No solo en lo que respecta al edificio sino también en cuanto a las capacitaciones de los profesionales que allí trabajen.

- Con respecto a cómo es la actitud de la escuela al momento de presentarse la posibilidad de una inclusión educativa las respuestas fueron variadas. Una entrevistada considera que la actitud es positiva, aunque no todos los docentes estén preparados; otras dos ven la actitud de la escuela como negativa, consideran que se suelen poner obstáculos para no llevar a cabo la inclusión del niño (ejemplo: “no hay vacante”); y el resto consideran que depende de cada institución, algunas fomentan la inclusión y otras prefieren evitar el esfuerzo que esto implica.

- La tercera pregunta está referida a la capacitación de los docentes para atender a la diversidad del alumnado. La mayoría coincide en que los docentes deberían estar capacitados pero no lo están. Hay carencia de información, no está al alcance de la mano, por lo tanto depende del interés, la predisposición y el compromiso del docente. Algunos leen, investigan, buscan información, se comunican con otros profesionales que atienden al niño pero otros lamentablemente no y quedan sin herramientas para poder abordar a la diversidad del alumnado.

- En relación a cómo influye la inclusión de niños con TEA en los otros niños todas coinciden en que influye de manera positiva. Es decir que la inclusión es beneficiosa para ambos (el niño con TEA y los demás niños). Son los que menos prejuicios tienen, están dispuestos a ayudarlo siempre. Tal vez al principio hagan preguntas pero en la medida que el adulto le explique son los primeros en adaptarse. Aprenden que la diferencia es inherente al ser humano y la naturalizan. La diversidad nutre las relaciones interpersonales y los niños construyen el aprendizaje bajo esas relaciones.

- Por último se preguntó sobre la implicancia que tienen los adultos de la institución educativa, además del docente del aula, en relación a la inclusión de un niño con TEA.

Todas coinciden en que es necesario que todo el personal de la escuela esté implicado y que se debe realizar un trabajo interdisciplinario para abordar al niño, aunque esto no siempre pasa. No alcanza con que un solo agente de la institución lo integre, todos deberían capacitarse.

8. Conclusiones

A lo largo del presente estudio se llevó a cabo una investigación sobre el trastorno del espectro autista (TEA) y sobre la integración/inclusión de niños con TEA a instituciones escolares comunes con el fin de ver qué importancia tiene y cuáles son los beneficios de esa integración.

Los niños con autismo presentan tres núcleos de trastornos y éstos son: trastorno cualitativo de relación, alteraciones de la comunicación y el lenguaje, y falta de flexibilidad mental y comportamental.

En la actualidad se habla del trastorno del espectro autista (TEA) ya que se piensa al autismo desde una visión más abarcadora. Existe un amplio espectro de manifestaciones clínicas del autismo.

Una atención temprana y un tratamiento adecuado son fundamentales para ayudar a estos niños a desarrollar sus habilidades y a llevar a cabo su mejor potencial de adaptación social.

Es de fundamental importancia la interacción de niños con trastorno del espectro autista en ambientes naturales. El desafío es la construcción de una sociedad y en particular de una educación y escuela en la que las diferencias no sean un desafío sino una posibilidad de enriquecimiento y desarrollo. El objetivo último de la educación es prepararlos para la vida en la comunidad: que vivan, aprendan y se desarrollen en un ambiente lo menos restrictivo posible.

Estos niños pueden beneficiarse de una educación preescolar normal, pero para ello se requiere un compromiso muy claro de los profesionales que lo atienden, apoyo de los distintos actores institucionales a esos profesionales y centros preescolares muy bien estructurados y con pocos niños.

A partir de las entrevistas realizadas se puede ver cómo las distintas profesionales consideran que es importante que un niño con TEA pueda estar incluido en una institución educativa común pero también aparece claramente la necesidad de capacitación docente para poder afrontar a estos alumnos. Al no haber capacitaciones esto depende casi exclusivamente del interés y la predisposición que tengan los docentes para mantenerse informados. A su vez el compromiso para con éstos alumnos debe ser de todos los actores de la comunidad educativa, no sólo de los docentes que tengan a ese niño.

Por otro lado no todas las escuelas fomentan la inclusión, muchas de ellas ponen obstáculos para evitar el esfuerzo que esto implica. Solo es posible una integración en aquella institución escolar que posea las condiciones necesarias para hacerlo: deseo de participar del proyecto y posibilidad de sostenerlo porque cuenta con docentes interesados y con grupos escolares que pueden enriquecerse y enriquecer al niño ingresante.

Las escuelas que participan de proyectos de integración tienen la posibilidad de que su alumnado se pueda educar en el respeto, en la solidaridad, la convivencia, la democracia, la justicia, etc. Son necesarios currículos flexibles, elevado nivel de formación y capacitación docente y personal especializado.

La inclusión hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. Este término puede sustituir al de integración. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema

escolar para que responda a las necesidades de los alumnos en vez de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema, integrándose a él.

Algunos beneficios de la inclusión son los siguientes: ayuda a vencer la discriminación ya que promueve la aceptación de las diferencias, permite que los niños con autismo se eduquen en sus comunidades, mejora la calidad de educación para todos y todas porque se enriquece el trabajo pedagógico.

Un docente inclusivo tiene una actitud positiva frente a la diversidad, fortalece la calidad de su trabajo pedagógico, es flexible en el manejo metodológico, valora las capacidades de todos sus alumnos.

La diversidad de los alumnos es una fuente de enriquecimiento mutuo, de intercambio de experiencias, que les permite conocer otras maneras de ser y de vivir y que desarrolla en ellos actitudes de respeto y de tolerancia por lo que es distinto, por el otro diferente. La presencia y convivencia con la diversidad hacen que esta sea tratada con naturalidad y solidaridad.

En las relaciones con los compañeros se establece un proceso recíproco que contribuye sustancialmente al desarrollo cognitivo y social de los niños y a la eficacia con la cual funcionarán en el futuro como adultos.

Los niños integrados establecen relaciones que les brindan oportunidades de adquirir habilidades sociales y comunicativas, están constantemente expuestos a modelos de iguales que les proporcionan vías para aprender, generalizan con más facilidad sus adquisiciones educativas y aumentan sus probabilidades de un ajuste social mejor a largo plazo.

También es importante destacar que si bien la inclusión puede ser muy positiva, no todos los alumnos pueden ser incluidos en escuelas comunes. Se puede integrar a escuela común a partir

del momento en que se estima que el niño se encuentra en condiciones de ser sujeto activo del proceso de aprendizaje sistemático y de alcanzar los objetivos escolares propuestos.

Hay que considerar a cada niño en sus particularidades, teniendo en cuenta sus posibilidades y dificultades, ya que no existe un niño igual a otro.

Por último, en función de los resultados obtenidos en la presente investigación, podemos concluir que es de gran importancia incluir tempranamente a niños con TEA en instituciones educativas comunes, ya que esto conlleva beneficios importantes para ese niño y para todos los que lo rodean (pares, docentes, distintos actores de la institución).

La inclusión es un derecho que todo niño debe tener y se debe garantizar igualdad de oportunidades en el acceso a la educación. Para esto es necesario que haya una mayor apertura por parte de las instituciones educativas para la inclusión de estos niños. Que el ingreso a la escuela no esté plagado de obstáculos y restricciones sino que los centros educativos estén preparados (tanto edilicia como profesionalmente) para atender a la diversidad del alumnado y que el paso de estos niños por la escuela sea lo más placentero posible. Se necesitan ambientes escolares abiertos y flexibles a la comunidad y el entorno, donde la diversidad se vea como una oportunidad para mejorar la calidad del quehacer educativo.

Una escuela que genera prácticas inclusivas es aquella que transforma su organización, funcionamiento y su propuesta pedagógica para responder a la diversidad de sus alumnos.

Es fundamental que haya más profesionales capacitados, comprometidos y dispuestos a trabajar con esta diversidad de alumnos existentes en las aulas, para así poder planificar una enseñanza de calidad pensada para cada uno de los niños. Se debe fomentar que el personal docente cuente con información suficiente sobre TEA y sobre los apoyos que le pueden brindar a estos alumnos para el logro de sus aprendizajes.

9. Referencias

Anijovich, R y otros (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires, Argentina. Editorial: Fondo de cultura económica de Argentina S.A.

Arango Mira, P; Yarza de los Ríos, A (2013) ¿Aprender juntos o aprender separados?: experiencias de aprender en niños y niñas con discapacidad(es) a partir de relatos de vida de maestros, madres y aprendices en Medellín (Antioquia, Colombia). (Tesis, Universidad de Antioquia). *Horizontes Pedagógicos*. Recuperado de http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/6507/1/YarzaAlexander_2013_aprenderrelatosvida.pdf

Arnáiz Sánchez, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), (p. 25-34). http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf

Barrios Villeros, J; Orrego Gutiérrez, N; Ramírez Arboleda, D; Serna Álvarez, P.A (2015). *La inclusión en escuela nueva*. (Trabajo de investigación, Universidad de San Buenaventura). Recuperado de: http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/2920/1/Inclusion_Nueva_Escuela_Barrios_2015.pdf

Borzani, M. Gallichio, M. (2000). *Integración o exclusión*. España. Editorial: Novedades educativas.

Cadaveira, M. Waisburg, C. (2014). *Autismo*. Guía para padres y profesionales. Buenos Aires, Argentina. Editorial: Paidós.

Climet Giné. (1998). *¿Hacia dónde va la integración?*. Cuadernos de pedagogía N°269. (p .40-45).

- Cobo Gonzáles, M. Morán Velasco, E. (2011). *El síndrome de Asperger*. Intervenciones psicoeducativas. Zaragoza, España. Edita: Asociación Asperger y TGDs de Aragón.
- Comín, Daniel (2016). La atención temprana y el autismo. *Autismo diario*. Disponible en:
<https://autismodiario.org/2016/05/14/la-atencion-temprana-autismo/>
- Cuéllar de Lucas, Y, Pérez-Brunicardi, D, De la Iglesia, M. (2015). Enseñanza cooperativa como instrumento para la inclusión de un niño con trastorno del espectro autista (TEA) mediante juegos cooperativos en un aula de educación infantil. *Revista arbitrada del CIEG-centro de investigación y estudios gerenciales*. (p. 259-271). Disponible en
[http://www.grupociieg.org/archivos_revista/Ed.%2021%20\(259271\)%20%C3%A9llar%20de%20Lucas%20y%20otros%20-%20septiembre%202015_articulo_id213.pdf](http://www.grupociieg.org/archivos_revista/Ed.%2021%20(259271)%20%C3%A9llar%20de%20Lucas%20y%20otros%20-%20septiembre%202015_articulo_id213.pdf)
- Devalle de Rendo, A. Vega, V. (2000). *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires, Argentina. Editorial: Aique.
- Gallego Matellán, M. (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en educación primaria*. Salamanca, España. Editorial, INICO.
- Kaffure, M. Zuelkys, G, Mayorca, N. Enmanuel, I.(2015). *Impacto de un taller sobre la integración de niños con autismo en el aula de inglés en la escuela Básica estatal Cleopatra Casanova ubicada en Nueva Valencia municipio Libertador del estado de Carabobo*. (Tesis, Universidad de Carabobo). Recuperado de: <http://studylib.es/doc/3181468/teg-kaffure-y-mayorca.docx>
- Lozano Martínez, J. Alcaraz García, S. Colás Bravo, M. (2010). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con Trastornos del Espectro Autista: una investigación colaborativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), (p.367-382).
Recuperado de

<https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/23797/rev141COL1.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Lus, M.A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires, Argentina.

Editorial: Paidós.

Llorens Ferrer, A. J. (2012). Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación.

Fórum de recerca (p.209-228). Recuperado de

<http://scihub.cc/10.6035/ForumRecerca.2012.17.13>

Peñaherrera Maldonado, S. (2017). *Proyecto de capacitación para docentes de educación inicial en detección temprana de niños con trastorno del espectro autista en centros de desarrollo infantil de la ciudad de Cuenca*. (Trabajo de graduación, Universidad de Azuay). Recuperado de

<http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/6801>

Riviere, A. (2007). *Orientaciones para la intervención educativa*. España. Editorial: Trotta.

Tallis, J. (2004). *Autismo infantil*. España. Editorial: Miño y Davila.

Talou C. L., Borzi Sonia L., Sánchez Vázquez M. J., Gómez M. F., Escobar S., Hernández Salazar V. (2010) *Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes*. *Revista de Psicología* (11), 125-145. Disponible en: [http://](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4842/pr.4842.pdf)

www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4842/pr.4842.pdf

Anexos

Entrevista

- 1- ¿Considera que es importante la inclusión de un niño/a con Trastornos del Espectro Autista a una institución educativa común? ¿Por qué?
- 2- ¿Cómo es la actitud de la escuela al momento de presentarse la posibilidad de una inclusión educativa?
- 3- ¿Los docentes están capacitados para atender a la diversidad del alumnado? ¿Por qué?
- 4- ¿Cómo cree que influye la inclusión de un niño con T.E.A en el resto de los niños de la institución?
- 5- Además del docente a cargo del aula, el resto de los adultos de la institución educativa ¿Qué implicancia tienen respecto de la inclusión de un niño con T.E.A?